

Schleicher, Klaus

Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit. Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 227-249. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)



Quellenangabe/ Citation:

Schleicher, Klaus: Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit. Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 227-249 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233004 - DOI: 10.25656/01:23300

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233004>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23300>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. — 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) — Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCART) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform — am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSON	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit — ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit

Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben

In dem Maße, wie seit Beginn der 60er Jahre das Interesse an einer ‚Demokratisierung‘ des Bildungswesens wuchs, wie nachgewiesen wurde, daß eine Intelligenzsteigerung vor allem im vorschulischen Alter möglich ist und wie sich die Einsicht verbreitete, daß von der Schule die Milieueinflüsse eher stabilisiert als verändert werden¹⁾, in eben dem Maße richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Erziehungsfunktion der Eltern. Welche Erziehungsfunktion ihnen zuerkannt wird bzw. welche Erziehungskompetenz sie sich selber zuerkennen, das hängt vom jeweiligen Rollenverständnis, von gesellschaftspolitischen Vorstellungen und weltanschaulichen Vorentscheidungen²⁾, ferner vom nationalen Selbstverständnis und der jeweiligen Bildungstradition ab. Auch die erziehungswissenschaftliche und rechtstheoretische Diskussion über den Erziehungsauftrag bzw. die Erziehungsrechte der Eltern ist durch diese Sozialisationsmechanismen strukturiert. Rechtlich kann ein elterlicher Anspruch auf Mitwirkung bei der Schulerziehung weder rational-konstruktiv noch vernunftmäßig begründet werden, denn das positivierte Recht besitzt Wertcharakter³⁾; und erziehungswissenschaftlich kann der elterliche Einfluß nur im Zusammenhang mit dem Sozialbewußtsein bestimmt sowie im Hinblick auf Sollensforderungen ‚kritisiert‘ werden. Die Erziehungsfunktion der Eltern läßt sich insofern nur im Zusammenhang mit dem öffentlichen Bewußtsein und zeitbedingt diskutieren⁴⁾. Bevor jedoch die Abhängigkeit der elterlichen Erziehungskompetenz vom nationalen Selbstverständnis skizziert wird, bleibt zu überlegen:

*I. Ob ein verbesserter Kontakt zwischen Schule und Elternhaus auch trotz der verringerten Erziehungskompetenz der Eltern angestrebt werden soll.
(Irreversible Elterneinflüsse, mangelnde Vorbereitung der Eltern auf ihre Aufgabe, Notwendigkeit einer kompensatorischen Erziehung)*

In England, Deutschland und in den USA wurde seit der Jahrhundertwende in mehreren Phasen über eine Erweiterung oder Intensivierung der elterlichen Mitsprache in der Schule beraten. Die Bemühungen konzentrierten sich in ähnlicher Weise auf die 20er, 40er und 60er Jahre. In jeder Phase kam es parallel zur geforderten Intensivierung des Kontaktes zu der Einsicht, daß die elterliche Autorität fortgesetzt schwindet, daß sich ihre Erziehungskompetenz verringert und daß gesellschaftliche Fürsorgeorganisationen immer mehr Aufgaben der Eltern übernehmen müssen. Diese gegenläufigen Tendenzen gilt es zu erklären.

Der *Schwund der elterlichen ‚Macht‘, ‚Autorität‘ und Erziehungskompetenz* begann mit der Desintegration der Großfamilie, mit der Urbanisierung und mit der Einführung einer Unterrichtspflicht. Das elterliche Erziehungsmonopol wurde aber nicht nur durch die Entwicklung des Schulwesens, sondern auch auf folgende Weise eingeschränkt: erstens durch die Veränderung der Wirtschafts- und Sozialstruktur, die zu einer Partikularisierung der Erziehungsaufträge führte; zweitens aufgrund der industriell bedingten Isolierung des Individuums, aus der sich eine Diskrepanz zwischen dem tradierten Autoritätsanspruch der Eltern und ihrer begrenzten Autonomie und Autorität in der Gesellschaft ergab⁵⁾; drittens durch die gesetzliche Einschränkung der elterlichen Macht über ihre Kinder auf eine vormundschaftliche Funktion (dem Kind kommt Menschenwürde zu); viertens wurde ihre Erziehungskompetenz noch durch die Pädagogik und Psychologie eingeschränkt, und zwar als diese sich zum Anwalt des kindlichen Eigenrechts erhoben und forderten, Kinder gemäß ihrer Begabung zu erziehen⁶⁾. Die letztgenannte Forderung wurde 1936 in den USA durch eine Entscheidung des Supreme Court, 1944 in England durch das Education Act und in der BRD z. B. durch Artikel 35 der Baden-Württembergischen Verfassung und das Hamburger Gesetz vom 25. 10. 1949 legalisiert⁷⁾. Damit war aus dem staatlichen Negativrecht (zur Überwachung der elterlichen Fürsorge) das Recht geworden, Kinder begabungentsprechend zu ‚beschulen‘. Gerechtfertigt schien jene Maßnahme aus dem Selbstverständnis der damaligen Psychologie. Abschließend braucht nur noch auf die wachsende Zahl von Kindern aus unvollständigen Familien, auf die Berufstätigkeit zahlreicher Mütter und die Entwicklung zur vaterlosen Gesellschaft hingewiesen zu werden, ferner auf den Ausbau der vorschulischen und Ganztagerziehung, um deutlich zu machen, wie die elterliche Erziehung eingeschränkt wurde. — Um so mehr ‚verwundert‘, daß es nicht an *Versuchen* gefehlt hat noch fehlt, den *elterlichen Einfluß auf die Schule zu erweitern*. Und zwar fand die Diskussion über die Elternmitwirkung in den 60er Jahren um so mehr Resonanz, je stärker sich in den einzelnen Ländern das wissenschaftliche und bildungspolitische Interesse von der Sekundar- auf die Primar- und Vorschulerziehung verlagerte. Für die gegenwärtige Diskussion, die unter dem Einfluß der sozialpsychologischen, linguistischen und sozialwissenschaftlichen Forschung steht und die nur auf dem Hintergrund einer sozialpolitischen Bewußtseinsveränderung der Öffentlichkeit verständlich wird, ist bezeichnend:

1. Den Eltern wird in zunehmendem Maße bewußt, daß „parents are the first teachers their children have“⁸⁾.
2. Bei der Lehrerschaft setzt sich die Einsicht durch, daß „teachers are handicapping themselves if they don’t take account of the influence of the home on the child’s performance“⁹⁾.
3. In der Erziehungswissenschaft wurden neue erziehungswissenschaftliche Kategorien entwickelt wie „the culturally deprived“, „the linguistically deprived“, „the socially disadvantaged“ — and the notion of ‚compensatory education‘ was introduced as a means of changing the status of the children in these categories“¹⁰⁾. Es gilt inzwischen als herrschende Meinung, daß ein Kind „die für seine soziale Umwelt funktionsfähigen Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster in Lern- und Identifikationsprozessen“ erwirbt, die durch seine Familie — als einer ‚Sozialisations-Agentur‘ — strukturiert sind¹¹⁾. Wahrscheinlich sind Variationen der libidinösen Faktoren

im ersten Lebensjahr recht ausschlaggebend für die Entwicklung eines Kindes¹²⁾, wahrscheinlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Autoritätsstruktur in einer Familie und dem Leistungswillen des Kindes¹³⁾, und wahrscheinlich ist das elterlich personale Interesse überhaupt der ausschlaggebende Faktor für die kindliche Entwicklung¹⁴⁾. VERNON kommt in seinem neuesten Forschungsbericht zu dem Urteil: „... the ‚unfair‘ economic or educational conditions are not the sole or the most important explanation. It is the people and not their material conditions that we must strive to change“¹⁵⁾. Insgesamt besteht gegenwärtig in der pädagogischen Öffentlichkeit die Auffassung, daß der familiär-subkulturelle Einfluß im frühkindlichen Alter dominant bleibt und durch Bildungsinstitutionen nur bedingt zu korrigieren ist¹⁶⁾: und zwar weil die Reduktion der Familie auf die Intimgruppe deren emotionale Beziehungen, deren Wertkonsens und Sozialisationsdruck verstärkt, weil im frühkindlichen Alter die Bildungsbereitschaft angelegt, aufgrund der sozio-linguistischen ‚patterns‘ kognitive Prozesse zur ‚psychischen Realität‘ werden¹⁷⁾ und schließlich, weil die gesteuerte Auswahl des Konsums und der Massenmedien frühzeitige Konsumorientierungen veranlaßt¹⁸⁾. Für die Verteilung der Sozialchancen ist mithin nicht die Schule, sondern das häusliche Milieu ausschlaggebend, denn im vorschulischen Alter werden Bedürfnisse geformt, wird die Identität des ‚Ichs‘ angelegt und entsteht aus dem familiär intersubjektiven Bezug der Horizont für Sinnbezüge sowie für soziale Verhaltensformen¹⁹⁾.

Diese Einsichten in die familiär bedingten Bildungsbarrieren führten zu zwei recht *gegensätzlichen Reaktionen*: Einerseits wurde eine *frühe Verlagerung elterlicher Erziehungsaufgaben in gesellschaftliche Sekundärgruppen* befürwortet, andererseits eine *verstärkte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus* angestrebt.

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gilt dabei als notwendig, um die Schule zu ‚demokratisieren‘ (horizontale Kontrolle) und um den Lehrern in den Schulgroßsystemen und bei der zunehmenden Differenzierung des Unterrichts Steuerungshilfen für ihre ‚guidance‘-Funktion zu geben²⁰⁾. Außerdem könnten auf diese Weise die unterschiedlichen Sprach- und Normierungsebenen von Schule und Elternhaus sowie ihre abweichenden Sozialisationsintentionen aufeinander bezogen und damit bildungshemmende Einflüsse abgebaut werden²¹⁾. Nun läßt sich der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus kurzfristig nicht grundlegend ändern und läßt sich auch die vorausgegangene Sozialisation der Eltern nicht rückgängig machen. Deshalb tritt man (vor allem in Deutschland) vielfach für eine Vorschulerziehung ein, deren Funktion in der Einschränkung der elterlichen Erziehungssphäre gesehen wird. Ein solcher Eingriff scheint gerechtfertigt, denn „the family is virtually free to indoctrinate the child with partizan points of view“²²⁾, und scheint notwendig, weil die Sozialisationsvorgänge im Elternhaus „psychische Merkmale und Fähigkeiten determinieren, die im gesellschaftlichen Rekrutierungsprozeß zu den entscheidenden Statuszuweisungskriterien“ werden²³⁾. Die familiären Stabilisierungsmechanismen könnten – so wird angenommen – tendenziell aufgelöst werden, wenn den Bildungsinstitutionen ein größerer Anteil an der Sozialisation des Kindes übertragen würde²⁴⁾.

Bevor jedoch diskutiert wird, warum der Erfolg einer kompensatorischen Erziehung wahrscheinlich vom verbesserten Kontakt zwischen Schule und Elternhaus abhängt und bevor thesenartig skizziert wird, wie eine Elternerziehung als ‚integrated life long learning‘ angelegt sein könnte, muß auf die unterschiedlichen schulpolitischen Traditionen und Bedingungen in den einzelnen Ländern hingewiesen werden.

II. Die Bedeutung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses und der nationalen Bildungstradition für die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus

In den USA ist das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus durch die liberal-demokratische Gesellschaftsordnung strukturiert. Nicht der Staat war Initiator des Schulwesens, sondern die Eltern bzw. die Gemeinden. Noch immer haben die Eltern in einigen Staaten die Möglichkeit, ihre Kinder außerhalb des Schulwesens unterrichten zu lassen, und in allen Staaten schickt ein wachsender Anteil der Eltern seine Kinder auf Privatschulen. Der Prozentsatz der Privatschüler (grades 1–8) hat sich von 1900 bis 1965 verdoppelt. Gegenwärtig besucht jeder 7. Schüler eine Privatschule²⁵⁾. Dies Interesse der Eltern geht nicht zuletzt auf den geringeren Leistungsstand der öffentlichen Schulen zurück, der seinerseits ebenfalls eine Folge elterlicher Einflußnahme ist und zwar hier seitens der ‚durchschnittlichen‘ Elternschaft. Das öffentliche Schulwesen ist zu diesen Anpassungen ‚gezwungen‘, weil die bildungspolitische Tradition den Eltern eine Mitsprache sichert (in den Privatschulen verzichten die Eltern aufgrund übereinstimmender Interessen oder Glaubensvorstellungen weitgehend darauf), weil die ‚school boards‘ gewählt werden²⁶⁾ und weil Lehrer, vor allem Junglehrer, nicht in festen Anstellungsverhältnissen stehen. Nach CONANT hat sich der elterliche Einfluß im öffentlichen Schulwesen dahingehend ausgewirkt, daß die öffentlichen Schulen ‚den begabten Schülern nicht mehr den nötigen Anreiz bieten‘²⁷⁾.

Die ‚geringe‘ Leistungsfähigkeit der öffentlichen Schulen wird weitgehend darauf zurückgeführt, daß die ‚school boards‘ gewählt werden und daß die gewählte Lokalverwaltung über die Höhe der Bildungssteuer, über die Anschaffung der Lehrmittel wie die Anstellung der Lehrer (unterschiedliche Qualifikationsbestimmungen) befindet. Dabei sind diese ‚boards‘ – obwohl gewählt – für den Bevölkerungsdurchschnitt keineswegs repräsentativ²⁸⁾ und haben oft ‚little understanding of major educational problems‘. Eine Folge dieser Situation ist, daß z. B. innerhalb eines Staates eine ‚community‘ 3–4 mal so viel Geld pro Schüler zur Verfügung stellt wie eine andere²⁹⁾. Eine ähnliche Ungleichheit besteht bei den Bildungsaufwendungen der Einzelstaaten³⁰⁾. Wie sehr es Aufgabe der Zentralregierung ist, lokale und einzelstaatliche Unterschiede auszugleichen – wenn man einen demokratischen Anspruch auf ‚Chancengleichheit‘ sichern will – läßt sich an zahlreichen Beispielen, u. a. daran zeigen, daß in Arkansas nur 18,9% der mindestens 25jährigen vier Jahre eine ‚high school‘ besucht haben, in Utah dagegen 55,8% (1960). Derartige

Regionalunterschiede ließen sich anhand der finanziellen Aufwendungen pro Schüler, anhand der zur Verfügung gestellten Unterrichtsbedingungen sowie der Lehrerbesoldung ergänzen³¹⁾.

Bedenkt man, daß neben den Regionalunterschieden nicht weniger bedeutsame Rassenunterschiede bestehen, so scheint die Frage unabweislich, inwieweit der einzelnen Schule noch eine Autonomie gewährt werden kann und inwieweit ihre Abhängigkeit von den bildungspolitischen Vorstellungen der Gemeindevertreter noch zulässig ist. Gegen derartige Zentralisierungstendenzen wehren sich die Eltern entschieden, das zeigt z. B. die Forderung der Black Power Movement nach "parent control of schools", und das zeigen die Widerstände weißer Eltern gegen die Rassenintegration durch „busing“³²⁾. Insgesamt ist die jüngste Entwicklung hinsichtlich der Elternmitwirkung recht gegensätzlich. Auf drei Tendenzen sei hingewiesen. Erstens verstärkte sich mit zunehmender Reflexion über die Lokalunterschiede, unter dem Eindruck des Sputnikschocks und der jüngsten Sozialunruhen, und schließlich aufgrund der Notwendigkeit zu curricularen Großplanungen die öffentliche Bereitschaft zu einer Begrenzung der lokalen Autonomie und des elterlichen Einflusses³³⁾. Zweitens ist aufgrund neuer Forschungen immer deutlicher geworden, daß der frühe Bildungseinfluß des Elternhauses durch die Schule kaum auszugleichen ist. Deshalb gilt eine Kooperation mit den Eltern – vor allem den Eltern von „deprived children“ – als unerlässlich. (Dabei zeigt sich eine veränderte Einstellung zu den Deprivierten. Ihnen begegnet man nicht mehr ausschließlich mit einer karitativen Attitüde, sondern zunehmend mit der Einsicht, „daß zur Entwicklung von Selbstgefühl die Mitentscheidung der Deprivierten notwendig ist“³⁴⁾.) Drittens sind die Eltern ihrerseits in den 60er Jahren bildungsbewußter geworden und fordern eine verstärkte Mitsprache auf lokaler, regionaler und bundesstaatlicher Ebene.

In Deutschland wird seit nahezu zwei Jahrhunderten eine Elternrechtsdiskussion geführt. Bereits 1787 stellte die Preußische Akademie der Wissenschaften die Frage: „Quels sont dans l'état de nature les fondemens et les bornes de l'autorité des parens sur les enfans? . . .“. Sodann wird seit etwa 50 Jahren versucht, die elterliche Mitwirkung von „oben“, d. h. staatlich zu institutionalisieren (1914 in Bayern, 1919 in Preußen), und schließlich ist in der Weimarer Verfassung das „natürliche Erziehungsrecht“ der Eltern grundrechtlich gesichert worden. Trotz dieser Tradition gelang es im Rahmen der verwalteten Schule nur bedingt, die Eltern in größerem Maße an Schulfragen und Schulreformen zu beteiligen³⁵⁾. In der Bundesrepublik halten wir die „Kontrolle“ des Bundes durch die Länder für ein entscheidend demokratisches Element. Intern jedoch setzen die Länder ihre „einzigen richtigen“ Vorstellungen, Konzeptionen und Schulreformpläne mit Entschiedenheit durch. Sie können diese ihre Vorstellungen durchsetzen, weil „die öffentliche Schule als Anstalt des öffentlichen Rechts . . . Behördencharakter besitzt“, weil das „schulverwaltungsrechtliche Denken in den deutschen Ländern noch den traditionellen Vorstellungen der staatlichen Schulhoheit verhaftet“ ist – mithin, weil die Schule „in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde steht“³⁶⁾.

Ungeachtet dieser Schulverwaltungsstruktur sollen die Eltern in Form von Klassenelternschaften mit den Lehrern zusammenwirken, sollen sich Schule und Elternhaus in ihren Erziehungsbemühungen ergänzen und sollen Schulverwaltung und Elternvertretungen zusammenarbeiten. Die Landeselternvertretungen sollen die Kultusverwaltungen entweder ‚beraten‘ oder werden von ihnen ‚angehört‘, ausnahmsweise besitzen sie auch Mitbestimmungsbefugnisse (Hessen). Diesen Kooperationsaufgaben und Sollenforderungen werden die Eltern jedoch nur bedingt gerecht. Generell befinden sie sich gegenüber der schulischen Fachkompetenz in der Defensive, messen sie der Familie einen anderen Erziehungsauftrag zu als der Schule³⁷⁾, und sehen sie nur selten Möglichkeiten zu einer fortgesetzten Kooperation.

Wie gering aufgrund der Schulstruktur und der partikularen oder egoistischen Interessenlage die Kooperation ist und inwieweit sich die Beziehungen darauf beschränken, „das staatlich verordnete Bildungs- und Erziehungswesen reibungslos zu verwalten“³⁸⁾, zeigen folgende Beispiele. Bei den Eltern konzentrieren sich die Kooperationsinteressen weitgehend auf das fachliche Fortkommen des eigenen Kindes und gelten nur in begrenztem Umfang den Problemen der Klasse oder Schule³⁹⁾. Die Schule betrachtet einen guten Kontakt zur Elternschaft weitgehend nur als Selbstbestätigung ihrer pädagogischen Fähigkeit. (Die Kooperationswilligkeit scheint sich in letzter Zeit unter der fragwürdigen Prämisse zu vergrößern, daß das Verhältnis zur Schülerschaft schwieriger wird⁴⁰⁾.) Gelegentlich erwartet die Schule von der Elternschaft aber auch eine Unterstützung gegenüber der Schulverwaltung⁴¹⁾. Die Schulverwaltung schließlich steht der elterlichen Mitwirkung allgemein skeptisch gegenüber. In Hamburg reagierte der Schulsenator auf den Wunsch der Elternschaft — in Zukunft bei Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung rechtzeitig informiert und angehört zu werden — z. B. mit dem Hinweis: „Schulen sind Einrichtungen des Staates und nicht Erfüllungsgehilfen der Eltern bei der Erziehung der Kinder“. Diese Aussage wurde vom Landesschulrat noch dahingehend ergänzt, daß Eltern bei der Aufstellung von Lehr- und Bildungsplänen nicht mitentscheiden könnten, weil es sich um ‚Sachfragen‘ handle⁴²⁾.

Insgesamt mögen die Schwierigkeiten der Kooperation ‚überraschen‘, wenn man die lange Tradition in der Elternrechtsdiskussion, wenn man die verfassungsrechtliche Absicherung des elterlichen Erziehungsauftrags und wenn man außerdem bedenkt, daß vom Bundesverfassungsgericht eine Einschränkung der elterlichen Erziehungskompetenz auf den außerschulischen Bereich als unzulässig bezeichnet wurde⁴³⁾.

In England sprach man bis zur Jahrhundertwende von einer gesellschaftlichen Selbstregulierung, man negierte bis zum zweiten Weltkrieg überwiegend den Staatseinfluß auf die Gesellschaft, und die Öffentlichkeit erkennt auch gegenwärtig der nationalen Regierung noch einen geringeren Einfluß auf das tägliche Leben zu als z. B. die amerikanische oder deutsche (Traditionsüberhang/Wohlfahrtsstaat)⁴⁴⁾.

Aufgrund der liberalen und evolutionär-demokratischen Entwicklung besitzt die einzelne Schule in England noch eine große Autonomie und zwar sowohl hin

sichtlich der internen Verwaltung wie der Lehrplangestaltung. Mit jener Autonomie ist eine außerordentliche Machtfülle der Direktoren verbunden. Aus der schulischen Autonomie und der direktorialen Führungsposition folgt, daß die Formen der elterlichen Mitbestimmung an nahezu allen Schulen verschieden und generell vom Direktor abhängig sind. Noch 1969 wurde von zahlreichen Direktoren die Auffassung vertreten, daß „head teachers must have absolute power in the running of their school“⁵⁴). Diese Situation ist schwer zu überwinden: 1. weil sich die Lehrgewerkschaft ebenfalls gegen eine Unterrichtsmitwirkung oder -hilfe der Eltern ausspricht („no unqualified teachers“), 2. weil 50% der Eltern noch 1968 glaubten, „that they were interfering if they went to school uninvited“ und 3. weil von der National Federation of Parent-Teacher Associations empfohlen wird: „the president of the (school)association shall be the head teacher“⁴⁶).

Traditionsgemäß ist der Wille der Elternschaft zur Kooperation und Einflußnahme gering. Und zwar ist das elterliche Engagement gering, weil gleichzeitig eine relative Freiheit der Schulwahl (auch bei den Staatsschulen) und eine Anerkennung der Schulautonomie wie -leistung bestehen, weil lange Zeit die ‚public (boarding) school tradition‘ als Vorbild betrachtet wurde und weil ‚far too long parents have fought shy of coming much to school‘⁴⁷). Es wirkt sich die tradierte Auffassung „of non-involvement in educational affairs“ aus, die zu einer Zeit entstand, als „die meisten Eltern weder intellektuell, finanziell noch politisch in der Lage waren, die lokale Schule irgendwie zu unterstützen“ bzw. auf sie Einfluß zu nehmen⁴⁸). Erst kürzlich verschwanden die letzten Tafeln mit der Aufschrift „parents are not allowed beyond this line“. Dennoch nehmen die Eltern zuweilen über die Parent-Teacher Associations, durch Protesthaltungen und indirekt auch dadurch einen erheblichen Einfluß, daß es zum gesellschaftspolitischen Selbstverständnis gehört, den Willen der mitbetroffenen Gesellschaftsgruppe zu berücksichtigen.

Obgleich die soeben skizzierte Auffassung vorherrscht, ist seit Mitte der 50er Jahre ein allmählicher Wandel zu beobachten.

Dieser Wandel geht u. a. auf die Forschungen von J. W. B. DOUGLAS, J. FLOUD, D. V. GLASS zurück, die sich seit Kriegsende mit diesen Problemen befaßten. Die Forschungsergebnisse sind seit 1959 von den großen Reports (CROWTHER, NEWSOM, PLOWDEN), durch Berichte der Schools Council und seit Mitte der 60er Jahre durch die Massenmedien einer breiten Öffentlichkeit bewußt gemacht worden. Gegenwärtig tritt auch das Erziehungsministerium für ein erweitertes Elternmitspracherecht z. B. in den ‚governing boards‘ der Schulen – und für eine Information der Eltern über Schulreformpläne ein⁴⁹). In dem anstehenden Schulgesetz soll eventuell eine rechtliche Regelung getroffen werden. Und zwar sollen die Eltern durch eine verstärkte Beteiligung einerseits selbst erzogen werden (deshalb gilt die Mitwirkung in den ‚educational priority areas‘ als besonders dringlich) und zugleich sollen sie dahin wirken, daß Lehrer und Direktoren die Schule nicht mehr als eine sublimierte Form von Eigentum betrachten. Vor allem wird die elterliche Mitarbeit jedoch für notwendig gehalten, um die ‚community school‘ und einen ‚community orientated curriculum‘ zu beleben⁵⁰). Insgesamt ist das Verhältnis von Schule und Elternhaus gegenwärtig durch tradierte Vorstellungen und durch Zentralisierungs-

tendenzen belastet. (Die zentralistischen Steuerungsmechanismen — sei es in Form der externen Examina, ministerieller Anweisungen oder curricularer Planungen — vergrößern die bestehende Diskrepanz zwischen den Eltern und dem Unterrichtswesen.)

III. Schulpolitische Organisations- und Bewußtseinsstrukturen in Amerika, Deutschland und England

- (1. Spezielle Probleme der einzelnen Länder; 2. das Ausmaß der elterlichen Kooperation und die Aktivität der Elternverbände;
3. Teilvorzüge der einzelnen Länder)*

1. Probleme der einzelnen Länder

Die amerikanische Hauptaufgabe besteht gegenwärtig darin, das lokale und regionale Bildungsgefälle auszugleichen. Gleichzeitig gilt es jedoch, und zwar vor allem in den großen städtischen Schulbezirken, den elterlichen Anspruch auf Mitwirkung zu erhalten, wenn nicht zu stärken. Z. B. hat das neue Dezentralisierungsprogramm der Stadt New York zum Ziel, „parent elected community school boards for each district“ einzurichten; denn „big-city bureaucracies must become more responsive to needs of particular neighbourhoods, especially minority group areas“ (1969)⁵¹). Ein entscheidender Versuch, gleichzeitig beiden Aufgaben (verstärkte Mitwirkung der Eltern und Ausgleich des Bildungsgefälles) gerecht zu werden, war das Head Start Program. — In Deutschland stellt sich die Aufgabe mit umgekehrtem Akzent: Zweifellos muß auch in der BRD die Sicherung der Chancengleichheit ernsthafter und auf Bundesebene angestrebt werden. Derartige Bestrebungen werden jedoch solange erfolglos bleiben, wie der staatliche Verwaltungsdirigismus nicht verringert und solange den Eltern keine Möglichkeit zur fortgesetzten Mitwirkung geboten wird. Noch überläßt man in Deutschland „die Sorge um das Bildungswesen, die Schule und insoweit auch die Kinder“ gewohnheitsmäßig dem Staat, und gelten „Schule und Schulzwang als eine Gegebenheit der gesellschaftlichen Ordnung“, die unkritisch hingenommen wird⁵²). — Die englische Situation macht schließlich deutlich, daß ähnliche Probleme wie in Deutschland auch bei einem dezentralisierten Schulwesen (Autonomie der Schule) und trotz der traditionell demokratischen Staatsauffassung (direktorale Machtposition) bestehen können. In England summieren sich in gewisser Hinsicht das amerikanische und deutsche Problem, und zwar insofern, als trotz der großen Lokal- und Regionalunterschiede keine intensive Kooperation zwischen Schule und Elternhaus stattfindet.

2. Diese recht unterschiedlichen Bildungstraditionen sind von großer Bedeutung für das *elterliche Selbstverständnis*, das Ausmaß der *Kooperation*, für die *Organisation* der Elternverbände und die öffentliche Kommunikation.

In Amerika ist die Schulverwaltung zu 90 % der Auffassung, „that parents were (not)interfering when they made suggestions“⁵³), in England glauben dagegen

50 % der Eltern, „that . . . they were interfering, if they went to school uninvited“ (1968)⁵⁴), und in Hamburg ist der größte Teil der Eltern — ungeachtet der oben zitierten Auffassung des Schulsenators — der Ansicht, daß Elternwünsche angemessen berücksichtigt werden (1968). (Die Zufriedenheit ist in Hamburg bei jenen Eltern am größten gewesen, deren Kinder ‚nur‘ die Hauptschule besuchten)⁵⁵).

Dem jeweiligen Selbstverständnis entspricht die Kooperationsbereitschaft der Eltern. In England kamen Anfang der 60er Jahre 45 % der Primarschuleltern mindestens 4mal im Jahr zu einem Gedankenaustausch in die Schule während 8 % keinen Kontakt hatten. — In Hamburg waren Ende der 50er Jahre 42,9 % der Grundschuleltern, die ihr Kind auf der Volksschule belassen wollten, und 52 % der Eltern mit Gymnasialintentionen mindestens 3mal zur Aussprache gekommen. (Jedoch unterscheiden sich die ländlichen Verhältnisse in Deutschland von diesen städtischen wahrscheinlich erheblich. Nach ARNOLDS Untersuchung haben in ländlichen Gebieten 35 % der Eltern nur einmal im Jahr eine Gelegenheit zur Aussprache wahrgenommen⁵⁶).) — In Amerika schließlich sollen 8–10 Zusammenkünfte im Jahr nicht selten sein⁵⁷). Welcher Prozentsatz der Eltern aber tatsächlich derart oft zur Schule kommt, ist schwer zu ermitteln⁵⁸).

Obgleich zwischen der Kooperationswilligkeit der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder nach BÖTTCHER ein hoch signifikanter Zusammenhang besteht⁵⁹), besagt die Häufigkeit der Kontakte an sich nur wenig über die Art der Kooperation. Darüber gibt eher die Interessenorganisation der Eltern eine Auskunft: In Amerika wurde auf elterliche Initiative hin bereits 1897 ein National Congress of Mothers gegründet, der seit 1908 Lehrer aufnahm und seit 1924 National Congress of Parents and Teachers heißt. 1965/66 hatte diese Organisation 12 Mio. Mitglieder und 46 000 local groups. — In Deutschland entstand dagegen erst 1952 eine ‚Arbeitsgemeinschaft Deutscher Elternvertretungen‘. Sie wurde von 18 Elternvereinigungen initiiert, fungiert seit 1956 als Bundeselternrat und nahm 1968 das Saarland als letztes Bundesland auf. — In England wurde ungefähr zur selben Zeit (1956) die National Parent Teacher Federation gegründet, der 1968 ca. 180 Primar-, 100 Sekundarschulen, 60 Parent Teacher Associations, 60 Colleges of Education und University Departments sowie 10 Gruppen der Confederation for the Advancement of State Education angehörten. 1967 hatten sich mit diesem Elternverband zwei weitere Organisationen zusammengeschlossen, „to gain acceptance of parents as full partners in the educational system“⁶⁰).

Diese Organisationsstrukturen können in gewisser Weise als Abbild jener *Aufmerksamkeit* gelten, die den Eltern in der bildungspolitischen Diskussion gewidmet wurde und wird: In England befaßte sich die Erziehungssoziologie schon vor und unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg mit den familiären Sozialisationseinflüssen (BURT/DOUGLAS), jedoch wurden in der Lehrerbildung erst Anfang der 60er Jahre Seminare über ‚home and school relations‘ sowie gemeinsame Fortbildungskurse für Lehrer und Eltern üblicher⁶¹). Auch die Publizistik befaßte sich vorher nur in geringem Maße mit dieser Thematik. Seit 1968 aber findet sich in nahezu jedem dritten Times Educational Supplement ein Hinweis auf elterliche Erziehungsvorstellungen, Einflüsse oder Proteste. — Die deutsche Situation ist dadurch gekenn-

zeichnet, daß es zwar eine umfangreiche Literatur zur Frage des Elternrechts, aber erst seit Ende der 50er Jahre pädagogische Erörterungen über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern, seit 1966 die Zeitschrift ‚Eltern‘ und seit 1967 (bis 1969) die Zeitschrift ‚ES‘ gibt. Der Deutsche Ausschuß und der Deutsche Bildungsrat haben bisher nur auf familienbedingte Insuffizienzen hingewiesen, ohne sich der Thematik jedoch ausführlicher zu widmen⁶²). Die pädagogische Fachliteratur orientiert sich hier weithin an amerikanischen Forschungen. Größere soziologische Untersuchungen über die Bildungserwartungen und -intentionen sowie über die Kooperationswünsche der Eltern sind selten (J. P. KOB/W. ARNOLD), und verbandssoziologische Forschungen fehlen ganz⁶³). — Demgegenüber ist in Amerika die Forschung derart umfangreich und es findet die Kommunikation auf so verschiedenartigen Niveauebenen statt, daß nur auf den Einfluß der amerikanischen Fachliteratur, sowie auf populäre Übersetzungen ins Deutsche⁶⁴) und vielleicht darauf hingewiesen werden kann, daß allein 1968 von der nationalen Elternorganisation über 80 000 Broschüren zum Thema ‚Children’s Emotional Health Project 1968–71‘, 128 000 zum Thema ‚Give Your Child a Good Start‘ und 288 000 mit dem Titel ‚The New Generation of Parents‘ verkauft wurden⁶⁵).

3. Diese bisherigen Ausführungen sollten jedoch nicht einseitig zugunsten der amerikanischen Verhältnisse interpretiert werden. Sondern *alle drei Systeme haben Teilvorzüge*, wenn man von der jeweiligen Reduktion der gesellschaftlichen Komplexität auf bestimmte Verhaltens- und Handlungsmuster ausgeht. Obgleich diese Teilvorzüge weder austauschbar noch beliebig variierbar sind, soll dennoch auf die strukturalen Vorzüge der einzelnen Länder und im Zusammenhang damit auf gemeinsame Aufgaben hingewiesen werden, um tendenziell anzudeuten, in welcher Hinsicht eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus angestrebt werden kann und welche Widerstände es im jeweiligen System zu überwinden gilt.

Die englische Schule besitzt im Vergleich zur deutschen eine außerordentliche Autonomie und eine größere Anpassungsfähigkeit an Lokal- wie Individualbedingungen. Es bestehen jedoch entweder nur Einzelkontakte zwischen Schule und Elternhaus, oder die PTA-meetings finden auf der Schulebene statt. Dabei dominiert der mittelständische Einfluß außerordentlich, weil die Elternkontakte nicht hinreichend institutionalisiert sind. Z. B. besuchten 64 % der ‚professional parents‘, aber nur 36 % der ‚unskilled parents‘ 4mal im Jahr die Primarschule⁶⁶). Insgesamt ist die individuelle Einzelinitiative das herausragende Charakteristikum in England; so erhält der Erziehungsminister täglich etwa 30 Briefe ‚from parents urging him to keep compulsory religious education in schools‘⁶⁷).

Daß auch in Deutschland die individuelle Initiative vorhanden ist, beweist die Landesvertretung in Nordrhein-Westfalen. Hier kam es 1956 trotz des Widerstandes der Landesregierung zu einem Zusammenschluß von Elternvertretungen in Form eines privatrechtlichen Vereins, der inzwischen ähnliche Kompetenzen wie die gesetzlichen Landesvertretungen erlangt hat. Er ist jedoch anders strukturiert. Und zwar werden gegenwärtig etwa 80 % der Gymnasien, wird vergleichsweise aber nur ein geringer Prozentsatz der Volks- und Realschulen repräsentiert. Eine ge-

setzliche Regelung der elterlichen Mitwirkung erweist sich insofern in einem Land wie Deutschland (in dem noch kein entsprechendes Selbstverständnis bei den Eltern, der Schule und Schulverwaltung besteht) als vorteilhaft, weil der Kontakt dann nicht mehr in der Beliebigkeit der Schulleiter und Lehrer steht und weil die mittelständische Überrepräsentanz dadurch verringert werden kann. Vorteilhaft ist eine solche Regelung besonders, wenn sie den Eltern Kompetenzen wie in Hessen zuerkennt. Dort erhielt die Elternschaft durch das Gesetz vom 13. 11. 1958 in den Klassen, in der Schule und auf der Landesebene das Recht, „die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen“⁶⁸). Läßt sich auch über den Sinn einzelner Mitbestimmungsrechte streiten, ist hiermit jedoch eine Rahmensituation geschaffen, die sich selbst in England, vielleicht sogar in Amerika als hilfreich erweisen könnte, um eine Kommunikation auf breiterer Basis einzuleiten⁶⁹).

Welche Funktion die Elternverbände in der bildungspolitischen Diskussion einnehmen und inwieweit Eltern direkt an der Lehrplangestaltung beteiligt werden können, mögen amerikanische Versuche zeigen. Ende der 50er Jahre betrachtete TAYLOR als „largest single cause of popular unrest“ die Tatsache, daß nicht genügend Eltern „bei der Lehrplangestaltung hinzugezogen würden“⁷⁰). Seit Ende der 50er Jahre werden die Eltern jedoch stimuliert: „planning education for a changing society (and) strengthening community services“. Dabei müsse die Lehrplangestaltung — hier unterscheidet sich die amerikanische von der deutschen Auffassung grundlegend — „the concern of every PTA member“ sein⁷¹). Diese Mitwirkung wird primär als indirekte Einflußnahme auf die Schule und Schulverwaltung verstanden, sie wirkte sich direkt z. B. bei der Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Primarschulen aus. Ein Versuch, Eltern auch langfristig an der Bildungsorganisation zu beteiligen, wurde bereits 1946 beim ‚Greater Detroit Project‘ unternommen. Dort machte man die Erfahrung, daß die reaktionäre und aufsässige Haltung der Eltern durch ihre Mitarbeit modifiziert wurde. Nach fünfjährigen Versuchen hätte sich herausgestellt, daß „parents, if given the opportunity, will help constructively. They do not run the school, as so many educators fear“. Insgesamt hätten etwa 80 % der Fachleute die Mitarbeit derartiger Laien an der Bildungsplanung begrüßt⁷²). Diese Beobachtungen bestätigten sich bei nachfolgenden Versuchen in New York und auch bei der Einbeziehung von ‚underprivileged parents‘ in Kalifornien. In Kalifornien hat es sich als möglich und sinnvoll erwiesen, unter insgesamt 7 500 Personen ‚on advisory committees‘ 5000 Eltern aus dem ‚poverty areas‘ einzubeziehen, von denen 3 500 ‚disadvantaged children‘ hatten. Ihre Mitarbeit sei für die Schulen sehr hilfreich gewesen „in identifying the educational needs for disadvantaged children“⁷³). Einzelberichte des Head Start Program bestätigen diese Urteile⁷⁴). — Aber nicht nur der ‚Staat‘ gewährt Mitwirkungsmöglichkeiten, sondern die Eltern erheben auch einen Anspruch darauf. Der elterliche Anspruch auf Mitwirkung beschränkt sich nicht auf einzelne Schulen und Schuldistrikte, vielmehr hat sich die amerikanische Elternschaft frühzeitig auf nationaler Ebene organisiert. Die nationale Organisation ist dabei weniger eine elterliche ‚pressure group‘ als vielmehr „a general type of citizens organisation, concerned with the total education program“⁷⁴). Gegenwärtig richtet diese Organisation ihre

Aufmerksamkeit auf ‚Critical Issues of Our Democracy‘ (1965–68). Im Zusammenhang mit diesen Bemühungen wurde den lokalen PTAs empfohlen (1968):

- „Ask the school principle to set up a long-range education planning committee composed of representatives of the school administration, the teaching and counseling staffs, and the parents. The function of the committee is to plan what the school should be doing two years or ten years from now in view of anticipated changes in society“.
- „Ask a panel of experts to discuss the need for innovations and improvements in your community’s provisions for: Early education . . . vocational and educational counseling . . . continuing education for adults“.
- Schließlich wurde empfohlen, in den Sekundarschulen die PTAs zu PTSAs zu erweitern, d. h. in ‚Parent Teacher Student Associations‘ umzuwandeln⁷⁵⁾.

Sieht man diese Aktivität auf nationaler Ebene und den elterlichen Einfluß in der einzelnen Schule im Zusammenhang mit der Kooperationsbereitschaft der Schulverwaltung und des Staates, so wird verständlich, weshalb die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus nahezu selbstverständlich ist.

So unterschiedlich in den USA, der BRD und England insgesamt der staatliche, gesellschaftliche und elterliche Erziehungsauftrag motiviert, akzeptiert und organisiert ist, so ähnlich ist die Aufgabe hinsichtlich einer intensivierten Elternerziehung:

- Aber, ohne Elternmitwirkung wird eine Elternerziehung kaum erfolgreich sein,
- ohne integrativ und langfristig angelegte Elternbildung wird es bei punktuellen Veränderungen internalisierter Verhaltensweisen bleiben,
- ferner wird sich ohne kontinuierliche Elternbildung die Differenz zwischen der schulischen und häuslichen Erziehungspraxis vergrößern,
- und schließlich werden die Bemühungen um eine kompensatorische Erziehung und einen Ausgleich der Milieubarrieren ohne Elternerziehung nicht den gewünschten Erfolg haben.

IV. Die Notwendigkeit einer Elternerziehung im Hinblick auf den Ausgleich schichtspezifischer Bildungsbarrieren (Ansätze, Dringlichkeit der Elternerziehung, kompensatorische Ausgleichsbestrebungen, Thesen zu einer Elternbildung)

Die Elternerziehung fand in den USA bereits vor der Jahrhundertwende große Aufmerksamkeit. Eine Vielzahl derartiger Impulse ging auf die Initiative von Eltern zurück und zwar war ihre Absicht, „determining how they could become better parents“⁷⁶⁾. In Deutschland und England zeigte man sich ebenfalls an der Elternberatung interessiert, hier ging die Initiative jedoch nicht von den Eltern aus, sondern sie kam vorwiegend aus dem medizinischen und sozialfürsorglichen Bereich⁷⁷⁾. Elternerziehung wurde als ergänzende ‚Fürsorge‘ verstanden.

Trotz dieser unterschiedlichen Ansätze einer Elternerziehung konvergieren die Bemühungen in den einzelnen Ländern heute in erheblichem Maße. Denn „Erzie-

hungsnot ist ... oft ... vorhanden, weil es an der erzieherischen Fähigkeit der Eltern fehlt" ⁷⁸⁾, weil die Eltern kein hinreichendes Verständnis für den sozialen Strukturwandel, für die Erziehungsintentionen der Schule und für das Rollenbewußtsein der Jugendlichen haben und weil die Kernfamilie strukturell sehr viel anfälliger ist als die frühere Großfamilie. Die Dringlichkeit der elterlichen Beratung und eine Kompensation ihrer unzureichenden Erziehungsfunktion wird z. B. daraus ersichtlich, daß in Amerika jährlich etwa 35 Mio. ihre Adresse wechseln (diese Mobilität bedeutet für die Kinder steigende Unsicherheit und Konzentration auf die Kernfamilie), daß in Amerika jährlich etwa 2 % der Kinder vor Jugendgerichte zitiert werden und daß sich die Scheidungsrate dort in diesem Jahrhundert vervierfacht hat. In Watts, Los Angeles, wachsen bereits 39 % der farbigen Kinder ohne Vater auf ⁷⁹⁾. Dennoch beschränkt sich die Elternerziehung in allen drei Ländern bisher auf kleine interessierte und überwiegend mittelständische Gruppen, sie beginnt überwiegend erst bei auftretenden Schwierigkeiten, wird vielfach nur in Form gelegentlicher Beratungen durchgeführt und liegt überwiegend in Händen von medizinisch-psychologischen Fachkräften. Ein angemessen ausgebildeter Personenkreis für eine Breitenarbeit fehlt jedoch ⁸⁰⁾. Gerade die Breitenarbeit aber müßte fachkompetent betreut und durch jene Forschungen stimuliert werden, die nachgewiesen haben, daß bereits in frühester Kindheit irreversible Motivationsstrukturen und kognitive Merkmale vermittelt werden. Empirisch scheint immerhin relativ gesichert, daß den ersten vier Lebensjahren eine besondere Bedeutung zukommt und daß „family centred parents have higher aspirations for their children, take greater interest in their children's education, participate more in their children's education, and have children more likely to pass“ ,examinations' ⁸¹⁾.

Abschließend bleibt hier noch anzudeuten, warum der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus so früh wie möglich beginnen sollte, inwieweit dieser Kontakt für die *Vorschulernziehung* wesentlich ist und wie eine *Elternerziehung* als ,integrated life long learning' angelegt sein könnte.

Die Konzeption der *Vorschule* beruht weitgehend auf sprachsoziologischen und Schulleistungsanalysen. Ihr Ziel ist es einerseits, „to equip the child to be ready to profit from what the school has to offer“ ⁸²⁾, und andererseits, jene familiären Erziehungseinflüsse zu reduzieren, die die soziale Mobilität hemmen. Ein ungelöstes Problem besteht in der ,Selektion' der zu Fördernden ⁸³⁾. Der Erfolg der Vorschulernziehung könnte die Erwartungen unterschreiten, weil der Sozialisierungsprozeß im Hinblick auf die Sprachstrukturen, Leistungsmotivationen oder psychosomatischen Schädigungen im Alter von 3–4 Jahren recht fortgeschritten ist, weil sich Begabungsunterschiede aufgrund des häuslichen Milieus wieder ausdifferenzieren ⁸⁴⁾ und weil die Nebenwirkungen eines vorverlegten (gegenwärtig schon kommerzialisierten) Elternehrgeizes unreflektiert bleiben. SCHMALOHR'S Untersuchung deutet darauf hin, daß Eltern aus ziemlich unreflektierten, leistungszentrierten Motiven für einen Frühleseunterricht eintreten und daß sie Fertigkeiten trainieren statt die kindlichen Eigeninteressen in den Vordergrund stellen ⁸⁵⁾. Problematisch ist dabei, daß einerseits „the discrepancy between parental aspirations and child-

ren's performance" bei den unteren Schichten nachweislich größer ist als bei den Mittelschichten⁸⁶⁾ und daß andererseits ein Syndrom „of lofty aspirations . . . is precisely the pattern which invites deviant behaviour“. Unbesehen wird also von Eltern, die ihre eigenen Frustrationen kompensieren wollen, eine affektive Unsicherheit sozialisiert, und werden durch sie indirekt noch asoziale Verhaltensweisen (z. B. cheating) gefördert. Natürlich kann nicht von den Eltern, sondern muß von der Forschung erwartet werden, „to be cognizant of the conditions that mask the connections between their intentions and their children's behaviour“⁸⁷⁾. Bisher ist von der Forschung aber wenig bedacht, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn die frühkindliche Intellektualisierung nicht im Zusammenhang mit einer familiär gesicherten Affektstruktur stattfindet. Welche Bedeutung aber einer affektiven Sicherung zukommt — die nicht regressiv, sondern als Erziehung zur Feldunabhängigkeit zu verstehen ist — zeigt die Bedeutung der ‚self-concepts‘ für jegliche Leistung, zeigt die Zunahme von ‚emotional factors in educational failure‘⁸⁸⁾ und zeigen emotionale Mangelercheinungen, wie sie vom extremen Defizit des Hospitalismus her bekannt sind. Insgesamt wird das hier angedeutete Problem aus den neurotischen Nebenwirkungen unserer intellektualisierten Gesellschaftsstruktur ebenso deutlich wie aus der veränderten Definition sog. ‚poor‘ and ‚good homes‘. Den Unterschied zwischen ‚good and poor homes‘ hat man bisher zu sehr „in terms of their provision of materials and their models of speech and language“ gesehen. Aber ebenso entscheidend ist „the social interaction within the family“⁸⁹⁾. Insofern wird man den Erfolg einer kompensatorischen Erziehung nicht allein in IQ-Relationen oder Früh-Lese-Erfolgen messen können, sondern man wird ihn auch daran messen müssen, inwieweit es gelingt, die emotionale Labilität und die psychischen Spannungen zu verringern und eine Gefühls- und Sinnerfüllung zu sichern. Durch die Einbeziehung der Eltern und eine entsprechende Elternerziehung könnte das Erziehungsfeld homogener, der retardierende Einfluß der Familie geringer und die kompensatorische Erziehung für die Gesamtentwicklung des Kindes erfolgreicher werden. Solange aber die Eltern nicht einbezogen werden, verschärft sich die Tendenz „of progressive self-elimination of lower class children by their parents at each stage of the educational system“⁹⁰⁾. Erste derartige Versuche im Head-Start-Project haben aufgrund der kurzen Dauer noch nicht die ‚gewünschten‘ Resultate gebracht⁹¹⁾. Immerhin wurde trotz der punktuellen Bemühungen erreicht, daß die Eltern informationswilliger wurden und daß sie einige Vorteile einer Kooperation mit den Bildungseinrichtungen erkannten. Welche Bedeutung der Informiertheit der Eltern zukommt, hat ARNOLD nachgewiesen⁹²⁾. — Insgesamt stellt sich die Frage, weshalb bei den Vorschullehrern eine besondere Ausbildung als notwendig gilt, Eltern aber weiterhin unberaten bleiben dürfen, obwohl von ihnen die entscheidenden Bildungshemmnisse ausgehen.

Eine *Elternbildung* muß aber erfolglos bleiben, wenn sie erst mit dem Schuleintritt der Kinder beginnt. Sie muß vielmehr bruchlos aus der Perspektive der Jugendlichen entwickelt werden und in den Abschlußklassen der Sekundarschulen beginnen. Ein Unterrichtsfach ‚Pädagogik‘ könnte z. B. zur Sexual-‚kunde‘ in Beziehung gebracht und dieser Unterricht durch einen ‚poly-humanen‘ Praxisbezug

(Sozial- und Krankenhauspraktika) ergänzt werden. Der Praxisbezug ist jedoch nicht nur im außerschulischen Bereich zu suchen, sondern er ist auch in der Schule durch eine Erweiterung der sog. Klassen- oder Schulpflegschaften zu ‚Parent-Teacher-Student Associations‘ zu sichern. Die bei solchen Zusammenkünften gesammelten Erfahrungen wären wieder in den Unterricht einzubringen, z. B. durch Themen wie: ‚parent-teacher-teenage relationship‘, mit denen in England experimentiert wird und die angeblich zu einer erheblichen Rollenverfremdung und zu einem Rollenverständnis geführt haben⁹³⁾. In der Berufsschulzeit ließe sich dieser Unterricht unter Mitwirkung von Medizinern, Psychologen und Psychagogen, bzw. in engem Kontakt mit der Erziehungsberatung, Eheberatung und den Mütter-schulen fortsetzen. Wesentlich ist dabei, daß sich der Kontakt weder auf einen kleinen Interessentenkreis noch auf heilpädagogische oder jugendpsychiatrische Aspekte beschränkt, sondern daß generell eine psychoanalytische Fragestellung und eine Analyse der organisationsbedingten sozialen Situationen⁹⁴⁾ einbezogen wird und daß auch Probleme der Familienplanung, Familienführung (home economics) und der Bildungsberatung diskutiert werden. Bei dieser Vorinformation wird eine anschließende Beratung junger Mütter wirksamer werden. Gerade hier bietet sich ein günstiger Ansatzpunkt, weil die Abwehrmechanismen von Kleinkindern noch nicht voll entwickelt, d. h. auch für Eltern durchschaubar sind und weil Mütter ihre Kinder in den ersten Jahren derart als Bestandteil ihrer selbst verstehen, daß sie im Interesse der Kinder zu Einstellungsänderungen bereit sind. Wenn auf diese Weise eine Prädisposition für die Probleme des Schuleintritts angelegt ist, wird sich eine längerwährende Einschulungsberatung leicht anschließen lassen und werden auch die Informationen der Massenmedien bereitwilliger und kritischer aufgenommen. Eine derart geförderte Aufmerksamkeit bei den Eltern und ein entsprechend früher Kontakt zur Schule würden die anschließende Kooperation selbstverständlich machen, zumal wenn der Kontakt durch ‚parent liaison workers‘, durch Fernsehübertragung von Unterrichtsstunden (USA, seit 1953) und dadurch gefördert wird, daß Eltern den Unterricht ihrer Kinder beobachten dürfen⁹⁵⁾. Wird die Schule schließlich noch zu sog. ‚Community Centers‘ ausgebaut, in denen Erwachsene und Jugendliche nebeneinander und miteinander Weiterbildung suchen, dann wird bei der nachwachsenden Generation ein bewußteres Verhältnis zur Schule möglich werden. Ziel dieser Bemühungen – sei es im Oberklassenunterricht, in der ‚Elternberatung‘ oder bei den ‚Eltern-Schüler-Lehrer-konferenzen‘ müßte es u. a. sein, wechselseitige Rollendispositionen, -erwartungen und -aufgaben einsichtig zu machen. Dazu würde gehören: Eltern und Schülern ihre zuweilen recht kurzsichtigen und äußerlichen Bildungsintentionen einsichtig zu machen⁹⁶⁾. Außerdem gilt es, sie aus einem fatalistischen Glauben an unbeeinflussbare Erbdeterminanten zu befreien. Sodann ist Lehrern in größerem Maße zu demonstrieren, inwieweit ihr Unterrichtserfolg sowohl generell wie im individuellen Einzelfall von der Berücksichtigung des häuslichen und jugendlichen Vorverständnisses abhängt; und zugleich ist Eltern und Lehrern gemeinsam das Unverständliche an den Jugendlichen und auch ihre eigene Reaktion auf das zuvor unverstandene Verhalten der Jugendlichen begreiflich zu machen. Gemeinsame Fortbildungskurse über ‚home and school relations‘ (in England seit 1961) könnten hier hilfreich sein.

Schließlich müßten Eltern, Lehrer und Schüler in gleicher Weise verstehen lernen, weshalb die altersbedingten Rollenkonflikte häufiger werden: Unaufhebbar ist zweifellos, daß die Generationen von verschiedenen physiologischen, psychologischen und soziologischen Prämissen ausgehen. Aufgrund des immer schnelleren Sozialwandels vergrößert sich insofern die Differenz zwischen den jeweiligen Sozialisationsbedingungen. Aufhebbar sind in gewissem Maße jedoch die vordergründig-impulsiven Reaktionen, wenn es gelingt, zur Einsicht in die Prämissen zu verhelfen.

Dies Ziel läßt sich wahrscheinlich aber erst verwirklichen:

- wenn eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus angestrebt wird, obgleich sich die Erziehungskompetenz der Eltern verringert;
- wenn die Schulverwaltung nach amerikanischem Vorbild dezentralisiert und die Schule gesellschaftlich integriert wird, so daß sie lokale Bedingungen berücksichtigen und ein konkurrierendes Engagement fördern kann;
- wenn amerikanische Ungleichheiten durch Rahmenvereinbarungen wie z. B. in Hessen begrenzt werden, so daß die Elternmitwirkung nicht die Schulleistung senkt, Rassen- und ‚Klassendifferenzen‘ fördert, bzw. kurzfristige Bildungsziele durchsetzt;
- wenn eine Elternbildung integrativ und langfristig angelegt, wissenschaftlich erprobt und auch als Aufgabe der Schule verstanden wird.

Solange die Elternbildung aber nicht als integrative Aufgabe der Sozial-, Familien- und Bildungspolitik gilt, solange die Eltern nicht als Bestandteil einer bildungspolitischen Teilöffentlichkeit angesehen werden und solange der Öffentlichkeit kein größeres Engagement im Bereich der Schule ermöglicht wird — solange werden ‚verordnete‘ Schulreformen unwirksam bleiben, läßt sich keine Chancengleichheit sichern und tun unterprivilegierte Eltern gut daran, sich weiterhin an mittelständischen zu orientieren; denn jene Eltern vermögen der Forschung schneller zu folgen, bieten günstigere Sozialisationsbedingungen und üben einen stärkeren Einfluß auf das Bildungswesen aus⁷⁷⁾.

Anmerkungen

- 1 SIEBER, S. D. AND D. E. WILDER, TEACHING STYLES: Parental Preferences and Professional Role Definitions. In: *Sociology of Education*, Bd. 40. 1967, S. 302. — DOUGLAS, J. B. W.: *The Home and the School*. Ldn. 1968⁶, S. XV, 39–59. — BLOOM, B. S., *Stability and Change in Human Characteristics*, N. Y. 1964, S. 68.
- 2 ELDER, G. H. (JR.), *Family Structure and Educational Attainment: A Cross-National Analysis*. In: R. L. COSER (Hrsg.): *Life Cycle and Achievement in America*. N. Y. 1969, S. 60. — Vgl.: HAWKES, G. R.: *Personality Development the Special Task of the Family*. In: *Iowa State University Center for Agriculture and Economic Development* (Hrsg.), *Family, Mobility in our Dynamic Society*. Iowa 1965, S. 116. „I wonder . . . if one strong reason for the preservation of the primary family as the vehicle for the transmission of culture is the realization that children represent concrete or real property in our cultural eyes“. Denn „each child is the product of a pregnancy individually carried and born“.

- 3 STEIN, E.: Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts. In: STEIN, E./ W. JOEST/H. DOMBOIS: Elternrecht. Pädagogische Forschungen, Bd. 7. Heidelberg 1958, bes. S. 9.
- 4 Diese Betrachtung geht von der nordwesteuropäischen und nordamerikanischen Familienstruktur und einem westlich demokratischen Gesellschaftsverständnis aus. In den Entwicklungsländern und selbst in Italien bestehen grundsätzlich anders strukturierte Familienverhältnisse, und in den kommunistischen Ländern steht die Familie in einem anderen Gesellschaftsbezug.
- 5 HORKHEIMER, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart. In: Festschrift für TH. LITT: Erkenntnis und Verantwortung. Düss. 1960, S. 158 ff.
- 6 Dieser Einfluß der Schule erscheint gerechtfertigt, weil „the increasing use of achievement tests, aptitude tests, and personality profiles places the teacher in possession of data about the child which the parent knows is crucial but may not understand“. BREMBECK, C. S.: Social Foundations of Education. A Cross-Cultural Approach. N. Y. 1966, S. 336 f.
- 7 USA: State v. Christ, 222 Iowa, 1069, 270 N. Y. 376; zit. nach: HAMILTON, R. R./P. R. MORT: The Law and Public Education with Cases. Brooklyn 1959, S. 509 f.
England: Education Act, 1944, Sec. 37, Abs. 3; zit. nach: TAYLOR, G./J. B. SAUNDERS: The New Law of Education. Ldn. 1965⁶, S. 148.
BRD: Baden-Württembergische Verfassung Art. 35, Hamburger Gesetz vom 25. 10. 1949 und Richtlinien ‚Schülerauslese‘; zit. nach: A. FRH. v. CAMPENHAUSEN: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Gött. 1967, S. 35.
- 8 GOODACRE, E.: Home and School Relations, o. O. 1968, S. 1.
- 9 Confederation for the Advancement of State Education (CASE): Parents and Schools, Bd. 3, 4/1969 (ohne Seitenangabe).
- 10 BERNSTEIN, B.: Education Cannot Compensate for Society. In: New Society, 26. 2. 1970, S. 344 ff. — Vgl. BERNSTEIN, B./D. HENDERSON: Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation. In: Sociology 1969, S. 1 ff.
- 11 MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen. Stgt. 1969, S. 271. — Vgl. STRIEBECK, H.: Soziale Schicht und Schule. Diss. Hamb. 1969 (unveröff.). — NEIDHARDT, FR.: Stabilisierungseffekte der Familie. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Tüb. 1969, S. 55 ff.
- 12 DAVIES, J. C.: The Family's Role in Political Socialization. In: The Annales of the American Academy of Political and Social Science, 9/1965, bes. S. 12 f, 16. — Vgl. SPITZ, R. A.: Hospitalismus I, Hospitalismus II, Die anaklitische Depression. In: G. BITTNER u. a. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1968, S. 77 ff, 99 ff, 104 ff. — Demgegenüber VERNON, PH. E.: Intelligence and Cultural Environment. Ldn. 1969, S. 54, 56 (Hinweise auf Schaefer and Bayleys).
- 13 ELDER, G. H. (Jr.): op. cit., S. 50 „Family structure seems to be a more important factor for achievement where opportunities for achievement are readily available. Conversely, the more a stratum in society is blocked from opportunities, the less do parent-child relations tend to have an effect on achievement“. Die Bedeutung des Familieneinflusses erstreckt sich aber nicht nur auf die Schulleistungen, sondern es besteht auch eine Kovarianz von familieninternen Verhaltensmustern und den Einstellungen „towards a political system“, es werden frühzeitig familiär geprägte Normenstrukturen internalisiert und es korreliert ein schichtspezifisch familiäres Aspirationsniveau mit den Schulleistungserfolgen der Kinder. Vorsicht ist bei der Interpretation aller Korrelationen geboten, weil selbst bei Faktorenanalysen und Testbatterien intervenierende Varianten nicht so weit auszuschalten und Bezugsverhältnisse nicht so eindeutig herzustellen sind, daß innerhalb von Syndromen eine linear kausale Ableitung möglich wird.
Vgl. DAVIES, J. B.: The Family's Role in Political Sozialization; und PINNER, A. FR.: Parental Overprotection and Political Distrust. Beide in: The Annales of the American Academy of Political and Social Science, 9/1965, S. 10 ff, 58 ff. — Vgl. ALMOND, G. A./S. VERBA: The Civic Culture. Boston 1965 (Paperback), S. 274 ff. bes. S. 285 f. „... there is a connection between remembered ability to participate in family decisions and current political competence. In all five nations those who remember consistently being able to express themselves in family decisions tend to score highest in subjective political competence“. — Vgl. jedoch S. 292.

- 14 Nach FRASER korrelieren mit abnehmender Signifikanz: 1. der IQ von 12jährigen und: parental encouragement, parents' education rating, family size, general family atmosphere, newspaper and magazine reading . . . etc.; und es korrelieren mit der Schulleistung ebenfalls in abnehmender Folge: parental encouragement, parents' education rating, general family atmosphere, family size, living space . . . " etc.
- 15 VERNON, PH. E.: op. cit. S. 68. Daß die ökonomischen als bewußtseinsbildende Faktoren überschätzt werden, zeigen die Cambridge Studies in Sociology ebenfalls nachdrücklich: GOLDTHORPE, J. H./D. LOCKWOOD/F. BECHHOFFER/J. PLATT: *The Affluent Worker: political attitudes and behaviour*. Cambridge Studies in Sociology. Bd. 2, Camb. 1968.
- 16 TOOMEY, D. M.: *Homecentred Working Class Parents' Attitudes Towards Their Sons' Education and Careers*. In: *Sociology*, 1969, S. 299 ff. — Vgl. DOUGLAS, J. W. B.: *The Home and the School*. Ldn. 1968⁶, S. 85. Insgesamt sind die Schulen „in general . . . remarkably ineffective in moderating the influences of family background, when such moderating influences are necessary“, und zwar, weil beim Schuleintritt nur ein Teil der Kinder mit den geforderten „orientations towards „metalanguages“ vertraut ist und weil die Schule noch immer versucht, „to transmit un-common knowledge“ (elaborated codes). — Vgl. MUSGROVE, F.: *The Family, Education and Society*. Ldn. 1966. S. 1. — BERNSTEIN, B.: op. cit., S. 346. — Schools Council, Enquiry, I., *Young School Leavers*. Ldn. HMSO, 1968, S. 26. — GREEN, L.: *Parents and Teachers*. Ldn. 1968. S. 26. — Vgl. MOLLENHAUER, K.: op. cit. S. 269 ff. — Vgl. vor allem: BLOOM, B. S.: *Stability and Change in Human Characteristics*, N. Y. 1964, S. 68.
- 17 OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 301.
- 18 Empirische Untersuchungen zu diesem Thema sind trotz kontinuierlicher Hinweise auf die möglichen Konsequenzen spärlich. Vgl. WAND, B.: *Television Viewing and Family Choice Differences*. In: *Public Opinion, Quarterly* 1968, S. 84 ff., bes. 93 ff.
- 19 „Unterschichteltern erziehen ihre Kinder so, daß diese nicht nur mit einer stark überhöhten Wahrscheinlichkeit selbst auch wieder in Unterschichtenstatus hineingeraten, sondern daß sie angesichts ihrer vergleichsweise geringen Bedürfnisse und Erwartungen die Nachteile dieses Status und die ihm zugrundeliegenden Diskriminierungen nur mit eingeschränkter Sensibilität empfinden. Diese relative Frustrationsunempfindlichkeit ist für die Stabilisierung der überkommenen gesellschaftlichen Strukturen von eminenter Bedeutung . . . Eltern übermitteln ihren Kindern nicht *die Moral der Gesellschaft*, sondern schichtspezifische subkulturelle Abweichungen davon. Gerade darin liegt aber der Stabilisierungseffekt familialer Sozialisation.“ — NEIDHARDT, FR.: *Stabilisierungseffekte der Familie*, op. cit., S. 59 f. — Vgl. GARDNER, W.: *Political Socialization*. In: D. B. HEATER (Hrsg.): *The Teaching of Politics*. Ldn. 1969, S. 39.
- 20 STEPHENSON, E.: *Home and Family Education in Elementary Schools*. N. Y. 1949, S. 32 f. — Vgl. JACOBSON, P. B./W. C. REAVIS/I. D. LOGSDON: *Duties of School Principals*. N. Y. 1952³, S. 128.
- 21 Vgl. ARNOLD, W.: *Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder*. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 363 f.
- 22 GARDNER, W.: *Political Socialization*. In: D. B. HEATER (Hrsg.): *The Teaching of Politics*. Ldn. 1969, S. 39.
- 23 OEVERMANN, U.: op. cit., S. 298.
- 24 HECKHAUSEN, H.: *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*. In: *Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien*, Bd. 4, op. cit., S. 193 ff.
- 25 US Department of HEW, Office of Education, *Digest of Educational Statistics*, 1968. Wash. 1968, S. 3 (von den „grades 9–12 and postgraduates“ besucht jeder 13. Schüler eine private Anstalt).
- 26 STANLEY, W. O./B. O. SMITH/D. K. BENNE/A. W. ANDERSON (Hrsg.): *Social Foundations of Education*. N. Y. 1957³, S. 506.
- 27 Vgl. CONANT, J. B.: *Kinder-Eltern-Schule-Staat*. Bln. 1961, S. 19.
- 28 Die durchschnittlichen Repräsentanten sind über 40 Jahre, sind männlich, haben Kinder und eine überdurchschnittliche Ausbildung erhalten sowie ein herausragendes Einkommen. MOEHLMAN, A. B.: *School Administration*. Boston 1951², S. 141.
- 29 RYAN, CH.: *Taxes are PTA Business*. In: *The PTA Magazin*, 4/1969, S. 25.

- 30 Bereits 1938 wurde die Auffassung vertreten, daß „our development has eliminated many local rights and powers, and we now have, in effect, a state system of public schools“. Dieser einzelstaatliche Einfluß ist aufgrund des steigenden Anteils an der Bildungsfinanzierung, wegen der Zusammenlegung zahlreicher ‚school districts‘ und in Anbetracht der Richtlinienkompetenz bei der Lehrplangestaltung Übergewicht geworden. In etlichen Einzelstaaten besteht gegenwärtig die Auffassung, daß es unerlässlich ist, „to make sex education compulsory, and take it out of the hands of parents and local school boards“, weil sie dieser Aufgabe nur unzureichend genügen. Auffassung des Gerichts im Rechtsstreit *Logan City School Dist. v. Kowallis et al.* 94 Utah 342, 77 P. 2d 348 (1938). Zit. nach HAMILTON, R. R.: u. a., op. cit. S. 534. Die Zentralisierungstendenz ist durch die Zusammenlegung von ‚school districts‘ (1931/32 = 128.000 auf Ende 1966 = 23.464) und ihren prozentual sinkenden Anteil an der Bildungsfinanzierung (total public education 1963/64 = 45,9% auf 40,9% im Jahr 1967/68) gekennzeichnet. US Department of HEW, Office of Education, *Digest of Educational Statistics* 1966, op. cit., S. 17, 43; vgl. *ibid.* 1967, S. 17, 44 f. *Times Educational Supplement*, 27. 6. 1969, *Sex Education for the Masses, By-Passing Parents*; by Earl Ogletree.
- 31 US Department of Commerce, Bureau of the Census, *Statistical Abstract*, Wash. 1968, S. 102. — US Department of HEW, Office of Education, *Digest ... 1966*, op. cit., S. 17, 42, 62. — US Department of HEW, *Equality of Educational Opportunity* (National Center for Educational Statistics). Wash. 1966, S. 9, 11.
- 32 *Times Educational Supplement*, 27. 7. 1969, *Those American Monsters*, by Aristides. — Vgl. F.A.Z., 18. 2. 1970, *Der amerikanische Schulbus als Kampfsymbol*, von S. LIETZMANN.
- 33 Zu der Größenordnung amerikanischer Curriculumplanung vgl.: ENGEL, J.: *Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA*. In: *Die Deutsche Schule*, 5/1969, S. 294 ff.
- 34 SOMMERKORN, I. N.: *Kompensatorische Erziehung — Ein Versuch der Integration unterprivilegierter sozialer Gruppen in das amerikanische Erziehungssystem*. In: *Die Deutsche Schule*, 11/1969, S. 722.
- 35 DOLCH, J.: *Das Elternrecht*, In: *Fr. Manns Päd. Magazin*, Bd. 1154. Langensalza 1928, S. 133 ff, 146 ff. — Sekretariat der Kultusministerkonferenz, *Staat-Schule-Eltern. Dokumentation II A-2/1966²*, S. 2 f.
- In Deutschland schloß sich in den 20er Jahren eine außerordentlich rege ‚Elternrechtsbewegung‘ an. 1922/23 schrieb die Philosophische Fakultät München einen Preis für die beste Analyse des ‚Elternrechtsproblems‘ aus, die deutlich machen sollte, in welchem Umfang die ‚Elternrechte‘ Instrument geistiger, wirtschaftlicher und politischer Mächte waren. Zugleich ist in den 20er Jahren versucht worden, über die Rechtsdebatte hinaus das pädagogische Engagement einer breiteren Elternschaft zu fördern. In gewisser Fortsetzung früherer Ansätze — u. a. bei PESTALOZZI, SCHLEIERMACHER und L. v. STEIN — versuchten einerseits Privatschulen (B. OTTO, H. LIETZ) die Elternschaft zu engagieren und über das Engagement zu erziehen. Andererseits bemühten sich u. a. H. BURHENNE, F. BLÄTTNER und E. SPRANGER zu zeigen, wie die ‚angeordnete‘ Einsetzung von Elternbeiräten pädagogisch motiviert sein muß, um wirksam zu werden. Die neu entstehenden und entstandenen Organisationen sollten inhaltlich mobilisiert werden.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte man erneut, an die Diskussion der 20er Jahre anzuknüpfen. Von der phänomenologischen Schule, der Soziologie und Ontologie war damals bereits die Auffassung vertreten worden, daß aufgrund der Sozialverbundenheit der Einzelperson die konkurrierenden Spannungen zwischen dem Erziehungsrecht der Eltern, dem Eigenrecht des Kindes sowie der Erziehungssicherung durch die Gesellschaft ständig neu auszugleichen sind. Wie dies Verhältnis nach dem Zweiten Weltkrieg gelöst werden sollte bzw. worden ist, zeigen die Direktive No. 54 des Kontrollrats vom 25. 6. 1947, das Grundgesetz sowie die einzelnen Länderverfassungen, -erlasse oder -gesetze.
- 36 STEIN, E.: *Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts*, op. cit., S. 51. — BECKER, H.: *Die verwaltete Schule* (1954). In: *Quantität und Qualität*. Frb. i. Br. 1962. S. 148. — Vgl. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe vom 16. 5. 1962*. In

- Gesamtausgabe. Hrsg. von H. BOHNENKAMP/W. DIRKS/D. KNAB. Stgt. 1966, S. 334; vgl. S. 123.
- 37 KOB, J. P.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stgt. 1963, S. 42 f, 110 f.
- 38 STEIN, E.: Das pädagogische Elternrecht im sozialen Rechtsstaat. In: Festschrift für E. SCHÜTTE: Politik-Wissenschaft-Erziehung. Fft./M., 1969, S. 169.
- 39 KOB, J. P.: op. cit., S. 68 f. — Auch in den angelsächsischen Ländern ist die Interessenlage ähnlich strukturiert, die Differenz zwischen ‚Privat-‘ und Schulinteressen ist jedoch nicht ebenso eklatant. Vgl. Plowden Report, Children and their Primary Schools, Ldn. HMSO 1967, Vol II., S. 140 f. — Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 113 f.
- 40 Hamburger Elternbund, Brief an den Landesschulrat. In: Dammtor-Zeitung, 48. Jg., März 1970.
- 41 Betrifft Erziehung, 2/1970, S. 29. Eltern, Taube Ohren.
- 42 Hamb. Abendblatt, 3. 12. 1966, Mehr Mitarbeit an Hamburgs Schulen. — Die Welt, 14. 1. 1967, Mitarbeit der Eltern erwünscht. — Die Welt, 26. 8. 1967, Vgl. Hamb. Abendblatt, 27. 4. 1967, Eltern behaupten: Schulsenator sagt die Unwahrheit. — ibid., 24. 1. 1968, Schule und Eltern. — Ähnlich argumentiert Kultusminister HOLTHOFF, vgl. F.A.Z., 2. 7. 1969. — Vgl. SEIPP, P./W. HAUGG (Hrsg.): Schulrecht, Nordrhein-Westfalen. 44, S. 20, 21. 4. 1954/II E. gen. 66-248/54.
- 43 BVerfGE 7, 320 f., 323. Zit. nach CAMPENHAUSEN, A. FRH. v., Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Gött. 1967, S. 41.
- 44 Vgl. ALMOND, G. A./S. VERBA: The Civic Culture. Princeton 1963, S. 30 f., 89, 94.
- 45 TES, 29. 3. 1969, Head's Power Must be ‚Absolute‘. — TES, 24. 10. 1969, Heads Should Have More Say.
- 46 TES, 15. 8. 1969, TES, 22. 8. 1969, Unqualified Mums and the NUT. — Vgl. The Parent-Teacher Supplement. May 1969, Nr. 1, S. 8 f. — McGEENEY, P., Parents are Welcome. Ldn. 1966, S. 57. — TES, 18. 7. 1969, Teachers v. Parents, by A. STEVENS and B. FINCH. — CASE, Parents and Schools. Bd. 3, 5/1969 (ohne Seitenangabe). — Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 111. „This was a very generally held view ... varying little ... with social class.“ — National Federation of Parent Associations, Constitution Suggested Suitable for a Parent Teacher Association. Repr. July 1967, o. O.
- 47 TES, 4. 7. 1969, This ‚patched and cobbled Bill‘. — TES 25. 7. 1969, Points of Tension, by J. ALLARD. — TES 1. 8. 1969, Pressure from above, by A. STEVENS.
- 48 GROSS, R. E.: (Hrsg.), British Secondary Education. Ldn. 1965, S. 575. — Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 105.
- 49 TES, 28. 3. 1969, Rights of Appeal for Parents. — TES, 28. 3. 1969, Comment.
- 50 TES, 25. 7. 1969, The Parents Case, by E. MIDWINTER.
- 51 BOUTWELL, W. D.: Parent Participation in Education. In: The PTA Magazin, 2/1969, S. 12.
- 52 CAMPENHAUSEN, FRH. A. v.: op. cit., S. 46, S. 51 f.
- 53 GRANT, E. H.: Parents and Teachers as Partners. Chic. 1952, S. 14 f.
- 54 Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 111.
- 55 Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg, Nr. 139, 29.7.1968, S. 9. Schulfragen in den Augen der Hamburger (Untersuchung des Instituts für angewandte Sozialwissenschaft, Bad Godesberg).
- 56 KOB, J. P.: op. cit., S. 55 f., 62, 71 f. — ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4, op. cit., S. 364.
- 57 National Congress of Parents and Teachers. When Parents Study their Job. Chic. 1968², S. 24.
- 58 Der Bericht des Office of Education, „Parents as Partners“, war nicht erreichbar; er enthält angeblich einige Daten.
- 59 BÖTTCHER, H. R.: Schuleinstellung der Eltern und Schulerfolg der Kinder. In: Schule und Psychologie, 15/1968, S. 193—201.
- 60 GREEN, L.: Parents and Teachers. Ldn. 1964, Preface. — Home and School Council, Newsletter. Nov. 1968 (ohne Seitenangabe). (1967 haben sich zusammengeschlossen: the Advisory Centre of Education, the Confederation for the Advancement of State Education, the National Federation of Parent Teacher Associations‘).

- 61 Vgl. die neueren Informationen für die Eltern: Where, Journal of the Advisory Center for Education, Cambr. seit 1960. — GREEN, L.: Parents and Teachers, Ldn. 1964. — CARFT M./J. RAYNOR/L. COHEN: Linking Home and School. Ldn. 1967. — McGEENEY, P.: Parents are Welcome. Ldn. 1969. — Department of Education and Science, Parent-Teacher Relations in Primary Schools. Education Survey 5, Ldn. HMSO, 1969². — Vgl. Bibliographie bei GOODACRE, E.: Home and School Relations. o. O. 1968.
- 62 Hier wäre zu prüfen, warum in den Gutachten des Deutschen Ausschusses und des deutschen Bildungsrates zwar auf derartige Insuffizienzen hingewiesen wird, weshalb aber die Notwendigkeiten und Schwierigkeiten der Elternerziehung undiskutiert bleiben. Vielleicht besteht die Auffassung, daß der kompensatorische Charakter der Schule hinreichend ist (Vorschule + Gesamtschule), eventuell wirkt sich aber auch die deutsche Staatsauffassung aus und wird versucht, diese Probleme dirigistisch zu lösen; schließlich wird eventuell übersehen, wie die bildungspolitischen Intentionen von einer unsozialen Sozialpolitik wieder zunichte gemacht werden. Nicht die Probleme der Förderstufe und Gesamtschule verdienen die Hauptaufmerksamkeit, sondern die bildungspolitischen Konsequenzen des ‚sozialen‘ Wohnungsbaus und der Städteplanung; denn hier wird ein Milieu produziert, das sich schulisch nicht kompensieren läßt.
- 63 Bei den Eltern besteht nachweislich ein Zusammenhang zwischen ihrer Informiertheit über die Bildungsmöglichkeiten und ihrer Bereitschaft, jene Möglichkeiten für ihre Kinder zu nutzen. Dennoch sind die Informationshilfen für die Eltern, sei es durch den Lehrer, die Schulverwaltung, den Büchermarkt oder die Massenmedien, gering. Vgl. ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4, Op. cit., S. 363 f. — Vgl. Literaturbericht von TH. SCHULZE: Häusliche Szenen und seelische Entwicklung. In: G. BITTNER/E. SCHMID-CORDS (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit, op. cit., S. 311 ff. — Vgl. BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung, Rechtliche Grundlagen — Tatbestände — Probleme — Aufgaben, Diss. Hamburg 1970. — RÖSSNER, L.: Handbuch für Elternabende. Bln. 1967. — FUCHS, W. R.: Eltern entdecken die neue Mathematik. München 1970. — THOMAS, M. W.: Penne, Pauker und Pennäler. Ein kleiner Leitfaden für Eltern und Schüler. Sendung im NDR, 1. Programm, 11. 12. 1969. THOMAS, H.: Lehrer- und Elternverbände, Schulorganisation und Schule. In: Reihe Gesellschaft und Erziehung, IV. Heidelberg 1967. S. 38 ff.
- 64 Daß eine derartige Literatur in Deutschland nicht gleichermaßen zur Verfügung steht, zeigt sich an den zahlreichen Übersetzungen: z. B.: GETMAN, G. N.: Intelligente Kinder durch Erziehung. Frbg./Br. 1967. — ROSS, A. O.: Das Sonderkind, Problemkinder in ihrer Umgebung, Stgt. 1967. — GINOTT, H. G.: Eltern und Teenager, München 1969. — WICKES, FR. G.: Analyse der Kindesseele. Zürich 1969² (Stgt. 1931¹).
- 65 National PTA Bulletin, Vol. 36, No. 9, May 1969.
- 66 Plowden Report, op. cit., Vol. 2, App. III, S. 129, 139, App. V, S. 223 f. — Vgl. Schools Council, Enquiry I, op. cit., S. 107, 109, 116 f.
- 67 TES, 4. 4. 1969, Parents demand R. E.
- 68 Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Staat-Schule-Eltern. Rechtsbestimmungen zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten. Dokumentation, IIA-2/66², S. 28.
- 69 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen, o. O. (1969), S. 125 f.
- 70 TAYLOR, K. W.: How Parents Contribute to Curriculum Planning in the United States. In: Yearbook of Education, 1958, S. 431.
- 71 National PTA Yearbook, Vol. 72, Proceedings, Chic. 1969, S. 11. — Vgl. GRANT, E. H. (Hrsg.): PTA Guide to What's Happening in Education. N. Y. 1965, S. 197.
- 72 TAYLOR, K. W.: How Parents Contribute to Curriculum Planning in the United States, op. cit., S. 431 f.
- 73 RILES, W. C.: Parents Advise in Policy. In: American Education, Oct. 1968, S. 22 f.
- 74 RILEY, C. M./FR. M. J. EPPS: Head Start in Action. N. Y. 1967. Hier wird über das Delta, Sigma, Theta-Program in Los Angeles (Avalon) berichtet.
- 74 KNEZEVICH, ST. J.: Administration of Public Education. N. Y. 1962, S. 492.
- 75 National Congress of Parents and Teachers, Growing up in Modern America. A Plan for Action for Parent-Teacher Citizens. Chic. 1968, S. 14 ff. 24.
- 76 AUERBACH, A. B.: op. cit., S. XI.

- 77 BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung, Diss. Hamb. 1970, S. 1, 96 ff. — Vgl. NAVE-HERZ, R.: Die Elternschule, Bln. 1964, S. 20 ff.
- 78 BÄUERLE, W.: op. cit., S. 18. Zit.: Begründung der Bundesregierung zum Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961. Vgl. zur erzieherischen Fähigkeit der Eltern die Anmerkung 95.
- 79 KERNER REPORT: Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders. o. O. 1968, S. 1238. — Vgl. COLEMAN REPORT, Equality of Educational Opportunity. US Department of HEW, Office of Education. Wash. 1966, S. 502 f. — Vgl. PTA — Where the Action is. Help for Children in Trouble. In: The PTA Magazin, 12/1969, S. 20.
- 80 International Bureau of Education Geneva, Organization of Special Education for Mentally Deficient Children. Genf 1960, No. 124. — Vgl. TUCHELT — GALLWITZ, A.: Organisation und Arbeitsweise der Erziehungsberatungsstellen in der BRD. Ergebnisse einer Umfrage. Weinheim, Bln. 1970, S. 24—57, bes. 158 ff. — National Congress of Parents and Teachers, Children's Emotional Health. Chic. 1964, S. 20, 49. — Schools Council, Cross'd with Adversity. Ldn. 1970, S. 102.
- 81 TOOMEY, D. M.: op. cit., S. 313. — Nach der Berichterstattung über die amerikanische Forschung scheint die Zeit zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr ausschlaggebend zu sein. In: Betrifft Erziehung, 2/1970, S. 31 f.
- 82 STANTON, M.: Education for Motherhood. In: Trends in Education, 16/1969, S. 14.
- 83 Allzu große Abweichungen hinsichtlich der schulischen und regionalen Auswahl wird man nicht zulassen dürfen, weil dadurch der kompensatorische Charakter hinfällig würde. Selektionskriterien bestehen z. Zt. jedoch nicht, wie die Diskussion im amerikanischen Kongreß deutlich macht. Dort wird diskutiert, ob die „comprehensive pre-school education and child daycare programs“ generell ausgedehnt werden sollen, „to include children of working mothers as well as disadvantaged children“, oder ob „it should be available for all children whose parents don't feel qualified to train them at home or whose parents both work“. In: Congressional Quarterly, Weekly Reports, 12. 12. 1969, S. 2560 f.; 9. 1. 1970, S. 89. — Vgl. zur Problematik der Auswahl: BLEIDICK, U.: Über Beziehungen zwischen Milieuschädigung, Erziehungsschwierigkeit und Lernbehinderung. In: Heilpädagogik, 5/1968, S. 225 ff.
- 84 Vgl. DOUGLAS, J. W. B.: op. cit., S. 85.
- 85 SCHMALOHR, E.: Der Duisburger Frühleseversuch in der Sicht der beteiligten Eltern. In: Westermanns Päd. Beiträge, 3/1970, S. 112 ff.
- 86 GOLDTHORPE, J. H./D. LOCKWOOD/F. BECHHOFFER/J. PLATT: The Affluent Worker: Political Attitudes and Behaviour. Cambr. Studies in Sociology. Vol. II, Camb. 1968, bes. Kap. 5, S. 116 ff. hier bes. S. 134.
- 87 PEARLIN, L. J./M. R. YARROW/H. A. SCARR: Unintended Effects of Parental Aspirations. The Case of Children's Cheating. In: COSER, R. L.: Life Cycle and Achievement in America. N. Y. 1969, S. 85, 99, 102 (Italien. Befragung). — Vgl. BRONFENBRENNER, U.: The Changing American Child — A Speculative Analysis, ibid. S. 19. „True children from achievement-oriented homes excel in planning ability and performance, but they are also more aggressive, tense, domineering, and cruel. It would appear that education for excellence, if pursued single-minded, may entail some sobering social costs.“
- 88 „More than 92% of 532 N. Y. City teachers... listed seriously disturbed in the classroom as a problem of ‚much‘ or ‚extreme‘ concern“, National Congress of Parents and Teachers, Children's Educational Health, op. cit., S. 12.
- 89 GUILFORD, R.: Backwardness and Educational Failure. NFER, Ldn. 1969, S. 37. — Vgl. BURT, C.: The Backward Child. Ldn. 1937. — DOUGLAS, J. W. B.: Home and School. Ldn. 1964. — WISEMAN, S.: Education and Environment. Manch. 1964. — TOOMEY, D. M., op. cit. 1969. — HEWITT, F.: A Hierarchy of Educational Tasks for Children with Learning Disorders. In: Exceptional Children, Vol. 31, S. 207 ff.
- 90 LUNN, J. C. B.: Streaming in the Primary School. NFER, Slough 1970, S. 184 f.
- 91 RILEY, C. M. D./FR. M. J. EPPS: Head Start in Action. N. Y. 1967, S. 179 ff. — Vgl. WEBB, L.: Children with Special Needs in the Infant School. Ldn. 1967. — Plowden Report, Children and their Primary Schools. Ldn. HMSO 1967. — CRAFT, M./J. RAYNOR/L. COHEN: Linking Home and School. Ldn. 1967.
- 92 ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 4., op. cit., S. 357 ff.

- 93 SKINNER, R.: The Generation Gap. In: Trends in Education, 16/1969, S. 10 ff.
- 94 LUHMANN, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: ELLWEIN TH./H. H. GROOTHOFF/H. RAUSCHENBERGER/H. ROTH (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. I, Bln. 1969, S. 387 ff.
- 95 „Eine nationale Vereinigung freiwilliger Bürger, die sich in den Schulproblemen spezialisierte, hat einen Versuch in St. Louis (Missouri) unternommen. Fernsehgeräte . . . haben es Eltern und Steuerpflichtigen möglich gemacht zu beobachten, wie Unterrichtsstunden und praktische Übungen abgehalten werden“. Gleichzeitig werden sie selber durch die Beobachtung des Unterrichts belehrt. In: Das Schulwesen im Ausland, No. 26, 1953, S. 18. — Vgl. PRAHM, R.: Eltern schauen dem Lehrer über die Schulter. In: Betrifft Erziehung 2/1970, S. 30.
- 96 Schools Council, Enquiry I, Young School Leavers. Ldn. HMSO 1968, S. 31—83.
- 97 Vgl. FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969, S. 99. — BRONFENBRENNER, U.: The Changing American Child — A Speculative Analysis. In: COSER, R. L. (Hrsg.): Life Cycle and Achievement in America. N. Y. 1969, S. 3 ff.